

Etterer-Fritsch, Christel; Lehr, Sybille; Lux, Matthia
Bewegung und Sprache. Durch Bewegungslandschaften Sprachanlässe schaffen

Berlin : Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009, 20 ; [27] S.



Quellenangabe/ Reference:

Etterer-Fritsch, Christel; Lehr, Sybille; Lux, Matthia: Bewegung und Sprache. Durch Bewegungslandschaften Sprachanlässe schaffen. Berlin : Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009, 20 ; [27] S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-28406 - DOI: 10.25656/01:2840

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-28406>

<https://doi.org/10.25656/01:2840>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Bewegung und Sprache

Durch Bewegungslandschaften Sprachanlässe schaffen

Grundschule am Rüdesheimer Platz / Kinderhaus Binger Straße

Impressum

Herausgeber:

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin
Beuthstraße 6 - 8, 10117 Berlin-Mitte
Internet: www.berlin.de/sen/bildung

Ihr Ansprechpartner in der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung:
Angela Sommerlatte
E-Mail: angela.sommerlatte@senbwf.berlin.de

Autorinnen:

Christel Etterer-Fritsch, Sybille Lehr, Matthia Lux

Externe Entwicklerin:

Susanne Frank, Agentur für Projekt- & Netzwerkmanagement, Berlin
Internet: www.agpronet.de

Redaktion:

Corinna Berndt, Angela Sommerlatte

Grafik & Layout:

Corinna Berndt, Matthia Lux

Fotos:

u.a. Thomas Böhme

V.i.S.d.P

Jens Stiller
Referent für Pressearbeit
E-Mail: jens.stiller@senbwf.berlin.de

© Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin

Berlin 2009

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Vervielfältigungen sind nur mit Zustimmung der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlins zulässig. Eine Vervielfältigung des Materials für Schulen und Kindertagesstätten ist erwünscht. Die Materialien stehen unter www.transkigs.de als kostenlose Downloads zur Verfügung.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität
in Kindertageseinrichtung und Grundschule
Gestaltung des Übergangs



Senatsverwaltung für Bildung,
Wissenschaft und Forschung

TransKiGs wurde gefördert als BLK-Programm von Bund und Ländern im Zeitraum vom 1.2.2005 bis 31.12.2006.

Inhalt

1	Kurzbeschreibung des Kooperationsprojekts „Bewegung und Sprache“	5
2	Kontext und Ziele des Vorhabens	6
2.1	Kontext des Projekts und der Kooperation zwischen Schule und Kita . .	6
2.2	Ziele der Kooperation.	7
3	Voraussetzungen für die Durchführung des Kooperationsprojekts . .	8
4	Ausstattung und Gestaltung der Bewegungslandschaft	11
5	Gelingsbedingungen und Stolpersteine des Projekts „Bewegung und Sprache“	16
5.1	Gelingsbedingungen	16
5.2	Stolpersteine	16
6	Verknüpfung mit anderen Projekten	17
7	Ergebnisse und Zukunftsperspektiven	18
7.1	Evaluation	18
7.2	Ergebnisse des Projekts.	18
7.3	Zukunftsperspektiven	19
8	Kontaktdaten und Angaben zu den Einrichtungen	20
	Materialanhang	21



1 Kurzbeschreibung des Kooperationsprojekts „Bewegung und Sprache“

Erste Schritte in die Welt der Schule tun, das ermöglicht die Grundschule am Rüdesheimer Platz Kitakindern im letzten Jahr vor der Schule in Zusammenarbeit mit Kitas in ihrem Einzugsgebiet. Schritte in die Schule – dies ist zu einem großen Teil wörtlich zu verstehen, ist doch der Ort dieser Kooperation zwischen Schule und Kita zum großen Teil die Schule, und inhaltlich geht es auch um Bewegung und deren Beziehung zur Sprachentwicklung.

„Die kleine Brücke des Übergangs“ führt die Kitakinder über den für sie so selbstverständlichen wie wichtigen Bereich der Bewegung in die Schule. Die Kitakinder nutzen regelmäßig die *Spielflächen* auf dem Schulgelände und die sogenannte *Bewegungslandschaft*, die eigens für diesen Zweck einmal in der Woche in der Aula der Schule entsteht. Eine Bewegungslandschaft birgt für die Kinder viele Möglichkeiten, Raum- und Körpererfahrungen in Sprache zu „übersetzen“ und umgekehrt. Mit Sprossenwänden, Kästen, Leitern, Rutschen und Stangen zum Klettern, Balancieren und Rutschen, Tauen zum Schaukeln und weiteren Materialien wie Rollbrettern, Wippen, Hüpfsäcken, Bällen

etc. können

- die Kinder ihren Körper und seine Bewegungen erfahren und ihn im Raum erleben,
- sie sich an und mit Geräten erproben, Materialerfahrungen machen, elementare Bewegungsmuster lernen, um diese zu differenzieren und zu koordinieren.

Dabei schulen sie ihre Wahrnehmung und steuern damit ihr Bewegungsverhalten.

Das Artikulieren dieser Erfahrungen und Wahrnehmungen sowie die Kommunikation über Regeln und Abläufe von Bewegungen und Spielen erweitern ihren Wortschatz (z. B. Verben der Bewegung, räumliche Begriffe, Wortschatz zum Körperschema), fördern verbale Kommunikation und Absprachen sowie das Lösen von Konflikten.

Um die pädagogisch-diagnostische Beobachtung der Pädagogen zu schulen und den Kindern eine individuelle Förderung und Unterstützung auf ihrem Lernweg zu bieten, führten die Pädagog(inn)en aus Kita und Schule gemeinsam ein *förderdiagnostisches Verfahren zur sensomotorischen Entwicklung*¹ durch und

¹ Silke Schönrade/ Günter Pütz: Die Abenteuer der kleinen Hexe, Dortmund 2000



passten es ihrem Kontext an (siehe dazu auch 3). Dadurch festigte sich ein gemeinsames pädagogisches Verständnis für die Kinder, die so auch in der individuellen Förderung einen fließenden Übergang von Kita zu Schule erleben können.

Die Pädagoginnen folgen im Projekt „Bewegung und Sprache“ Forschungsergebnissen, die den Zusammenhang zwischen Bewegung und Sprachentwicklung gerade im Kleinkind- und Grundschulalter darlegen. So zeigen diese, dass Bewegung oft der Ausgangspunkt für sprachliches Handeln ist. Begriffe werden in der Erfahrung der Bewegung in ihrem Sinn und ihrer Bedeutung verstanden. Insbesondere räumliche Begriffe ergeben sich in der Bewegungserfahrung (z. B. vor – zurück, oben – unten, hinten – vorn), wie auch Verben, die differenzierte Bewegungen bezeichnen (z.B. gehen, auf allen vieren laufen, auf Zehenspitzen gehen, schlurfen etc). Bewegung regt zudem zum Entdecken und Experimentieren an. Kinder greifen ein, gehen mit Dingen um, handeln konkret, aber dabei auch gleichzeitig sprachlich, da ihre Handlungen von sprachlichen Äußerungen begleitet werden (Vgl. Zimmer 2006; Jampert u. a. 2006).

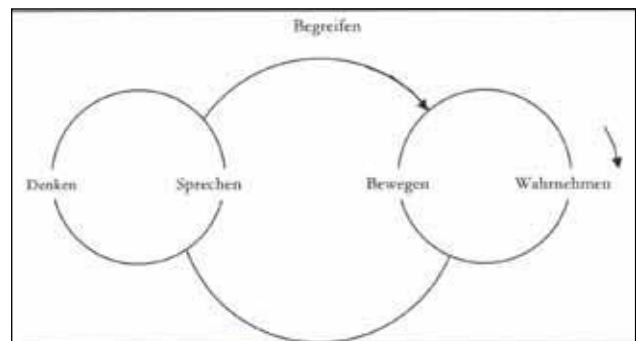


Abb. 1: „Im begreifenden Ich werden die Gestaltkreise ‚Denken und Sprechen‘ und ‚Bewegen und Wahrnehmen‘ zusammengefasst, sie bedingen und aktivieren sich gegenseitig, beeinflussen sich und treiben sich an“ (Olbrich 1996, S. 254). Zitiert in: Zimmer 2005: 12.

2 Kontext und Ziele des Vorhabens

2.1 Kontext des Projekts und der Kooperation zwischen Schule und Kita

Die Grundschule am Rüdeshheimer Platz — überzeugt von der Idee, dass eine engere Zusammenarbeit von Kita(s) und Schule die kontinuierliche Entwicklung der Kinder fördert — bewarb sich für das Modellvorhaben Trans-KiGs. In der Kita Homburger Straße fand sie eine Kooperationspartnerin, mit der sich eine inhaltliche Zusammenarbeit gestalten ließ. Anknüpfend an den konzeptionellen Schwerpunkt der Kita (die Motorik) und die oben beschriebenen Zusammenhänge zwischen Bewegung und Sprachentwicklung initiierte das Tandem das Kooperationsprojekt „Bewegung und Sprache“.



Die Kita Homburger Straße ist die größte von fünf Kitas im Einzugsgebiet der Schule. Ein Schwerpunkt der Kitaarbeit ist die Arbeit gemäß den Grundsätzen der Pädagogik nach Pikler sowie den Methoden nach Elfriede Hengstenberg. Der erstgenannte Ansatz betont den Zusammenhang zwischen Bewegungsentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung. Entsprechende Materialien schaffen eine anregungsreiche Umgebung für die Kinder, in der sie beim Spielen Selbstvertrauen, Geschicklichkeit und Ausdauer entwickeln können. Die Methoden nach Elfriede Hengstenberg bieten den Kindern Materialien, wie sie auch in der Natur vorkommen. Mit ihrer Hilfe können Kinder selbstständig Bewegungsfähigkeiten entdecken und entwickeln und auch eigene Bewegungslandschaften bauen. Um diese Erfahrungen zu intensivieren und eine Brücke zur Schule (und zur Sprachentwicklung) zu schlagen, wurde der Aufbau einer Bewegungslandschaft in der Aula der Schule und die Nutzung der Spielflächen auf dem Schulgelände ermöglicht.

In einem ersten Transfer begann im März 2007 die Kooperation mit dem Kinderhaus Binger Straße. In dieser Zusammenarbeit wurde ein Konzept entwickelt, das die Erweiterung der Kooperation auf alle Kindertagesstätten im Einzugsbereich der Schule anstrebte und die

entsprechenden Vorarbeiten leistete. Auch das Kinderhaus Binger Strasse legt einen Schwerpunkt seiner Arbeit auf den Bereich der Motorik, welche zu verbessern ein besonderes Anliegen des Erziehers der Gruppe war. Zugleich wollten die Erzieher die Kinder im letzten Kitajahr gezielt durch Projekte auf die Schule vorbereiten. Außerdem suchte die Kita nach Räumen und Angeboten, um die Arbeit mit den Kindern auszuweiten.

2.2 Ziele der Kooperation

Kita und Schule setzten sich gemeinsam im Rahmen des Kooperationsprojekts folgende Ziele:

- Die Kitakinder sollen durch Nutzung der als Bewegungslandschaft gestalteten Aula ins Schulleben eingebunden werden.
- Den Kindern soll eine besondere Bewegungserfahrung ermöglicht werden.
- Im Zusammenhang mit ihrer motorischen Entwicklung soll dabei Sprache gefördert werden.
- Lehrer/innen und Erzieher/innen arbeiten pädagogisch gemeinsam am Themen-



komplex Bewegung in Verbindung mit Sprache. Dadurch wird ein gemeinsames Bildungsverständnis angebahnt.

- Sie erarbeiten gemeinsam eine diagnostische Methode und werten diese aus.

Kriterien, an welchen Kita und Schule die Erfolge des Kooperationsprojekts messen wollten, sind:

- Die Bewegungslandschaft wird regelmäßig genutzt.
- Es gibt einen verbindlichen Belegungsplan für die Kitas, der zeitliche Ablauf verläuft reibungslos.
- Die Materialien zur Gestaltung der Bewegungslandschaft und der Bewegungsspiele sind übersichtlich zugänglich, so dass sie von den verschiedenen Gruppen selbstständig genutzt werden können.
- Alle Gruppen sind mit Hilfe der Materialien in der Lage, auch selbstständig ihnen angemessene Bewegungslandschaften aufzubauen oder Bewegungsspiele anzubieten.
- Eventuell auftretende Schwierigkeiten

können entweder individuell (Telefonliste) oder in der Gruppe (Treffen Kitaleitung/Schule) besprochen werden.

3 Voraussetzungen für die Durchführung des Kooperationsprojekts

Zuständigkeiten innerhalb der Einrichtungen

Sowohl in der Schule wie auch in der/den Kita/s gibt es jeweils eine/n Ansprechpartner/in bzw. Verantwortliche/n für das Projekt. Für die Arbeit der Pädagog(inn)en wurden z.T. Abminderungsstunden zur Verfügung gestellt. Diese Projektverantwortlichen sind für die Kommunikation mit der Partnereinrichtung, die inhaltlich-methodische Entwicklung des Projekts sowie für die Organisation des Projekts innerhalb ihrer eigenen Einrichtung zuständig.

Kommunikation zwischen Kita und Schule

Wichtig für eine reibungslose Kommunikation in der Kooperation ist es, dass neben dem/der festen Ansprechpartner/in in Schule und Kita ein/e Vertreter/in einspringen kann. Dies



half im Projekt, bei Abwesenheit oder Krankheit einer der Verantwortlichen, das Projekt reibungslos weiterzuführen.

In der Schule steht seit dem Schuljahr 2007/08 der stellvertretende Schulleiter zur Verfügung, um in Krankheitsfällen die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kitas zu sichern und anfallende organisatorische Fragen zu klären.

Im Kinderhaus Binger Strasse übernimmt grundsätzlich der/die Erzieher/in der entsprechenden Jahrgangsguppe (altershomogene Gruppe) die Rolle des/der Vertreters/Vertreterin für die Leiterin der Einrichtung. Diese/r wechselt jedes Jahr, so dass im Laufe der Jahre alle Erzieher/innen mit dem Kooperationsprojekt vertraut sind und der Erfolg des Projekts nicht mehr von einzelnen Persönlichkeiten abhängt.

Einrichten eines Zeitfensters für die Nutzung der Aula

Für den Aufbau der Bewegungslandschaft in der Aula der Schule wurde ein fester Tag (der Mittwoch) eingerichtet und reserviert. Die Entscheidung hierfür wurde verbindlich von der Schulleitung und der für das Projekt zuständigen Lehrerin getroffen. Durch diese Voraussetzung ist es möglich, dass mehrere

Kitas (nacheinander) das Angebot der Bewegungslandschaft nutzen können und wenig organisatorischer und personeller Aufwand für Auf- und Abbau entsteht bzw. dies unter Kita und Schule unkompliziert organisiert werden kann.

Paralleles Bewegungsangebot: Nutzung der Spielflächen des Schulgeländes

Kitagruppen erhielten die Erlaubnis, die Spielflächen im Hof der Schule außerhalb der Pausenzeiten zu nutzen. So bekamen die Kinder die Möglichkeit sich mit den Außenanlagen und dem Gebäudekomplex der Schule vertraut zu machen. Die Schule verfügt über ein weitläufiges Außengelände mit integriertem Sportplatz und neben den geläufigen Spielgeräten auch über besonders attraktive, z. B. ein großes Spielschiff innerhalb einer Sandfläche oder eine große Kletterspinne. Daneben gibt es auch Spielgeräte, die die Bedürfnisse körperbehinderter oder bewegungseingeschränkter Kinder berücksichtigen, wie eine große Netzschaukel für 4–6 Kinder oder einen großen Gurtsteg. Diese beiden Geräte eignen sich z. B. auch dazu, Bewegung eher passiv erfahren und wahrnehmen zu können. Die Kitakinder nutzten diese Möglichkeit in nicht regelmäßigen Abständen, aber ca. einmal pro Woche.



Interne / externe Kommunikation

In der Schule wurde das Projekt in verschiedenen Konferenzen, der Schulanfangsphasen-Konferenz, der Gesamtelternkonferenz sowie der Gesamtkonferenz, vorgestellt und besprochen. Diese Kommunikation dient(e) einerseits dazu, konkrete Aufgaben umzusetzen und zu organisieren (z. B. Kollegen zu finden, die sich mit um die Bewegungslandschaft kümmern, die gemeinsame Planung und Durchführung des Kindergartenabends etc.). Längerfristig betrachtet soll die Kommunikation ein zunehmendes inhaltliches Verständnis für das Projekt erzeugen, um weitere Pädagog(inn)en für das Projekt zu gewinnen und es von einzelnen Persönlichkeiten unabhängiger zu machen.

Regelmäßige Treffen des Tandems mit den Kitaleitungen im Einzugsgebiet dienten auch dazu, Material weiterzugeben (wie Schulflyer, Schulprogramm, Arbeitspapier zum Konzept der Zusammenarbeit, Aula-Belegungsplan, Adressenliste als Grundlage der Information der Eltern wie auch innerhalb der jeweiligen Einrichtung).

Unterstützend und komplementär: Weiterentwicklung der gemeinsamen förderdiagnostischen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern sowie Erzieherinnen und Erziehern

Parallel und komplementär zu der Entwicklung der Bewegungslandschaft beschäftigten sich die Pädagog(inn)en im Projekt mit diagnostischen Methoden zur sensomotorischen Entwicklung.

Dazu nutzten sie ein förderdiagnostisches Beobachtungsverfahren „Die Abenteuer der kleinen Hexe“² und passten es ihrem eigenen Kontext an. Es ist ein strukturiertes Beobachtungsverfahren zur Erfassung des sensomotorischen Entwicklungsverlaufs bei 4–8jährigen Kindern mit sich anschließenden gezielten, an den Stärken der Kinder orientierten Vorschlägen der Förderung.³

Das Verfahren „Die Abenteuer der kleinen

² „Die Abenteuer der kleinen Hexe“ von Silke Schönrade und Günter Pütz

³ Bei diesem Verfahren lädt der Versuchsleiter die Kinder in eine märchenhafte Handlung ein. Im Rahmen von drei Abenteuern werden die Kinder jeweils an acht Aufgabenstellungen herangeführt, die zu lösen sind. Mit Hilfe der sich in der Spielhandlung stellenden sensomotorischen Aufgaben und der Art und Weise wie die Kinder diese bewältigen, können die Pädagog(inn)en Erkenntnisse über das Bewegungs- und Wahrnehmungsverhalten der Kinder gewinnen. Darauf aufbauend können sie konkrete Schritte planen, wie sie die Kompetenzen der Kinder weiterentwickeln können.



Hexe“ wurde zunächst mit einer Gruppe von 5–6jährigen Kindern in der Kita Homburger Straße erprobt. Zu Beginn des Jahres 2008 wurde das Beobachtungsverfahren mit Kindern des Kinderhauses Binger Straße erneut durchgeführt.

Die Wiederholung bestätigte insgesamt die Ergebnisse der Auswertung des ersten Durchgangs. Das Beobachtungsverfahren sollte, wenn möglich, von zwei Pädagog(inn)en, jeweils für Handlung oder Beobachtung verantwortlich, durchgeführt werden. Eine Gruppengröße von 5–7 Kindern ist optimal, die Zeit zur Durchführung einer Geschichte beträgt dann ca. 1,5 Stunden. Das Alter der Kinder betrug 4–5 Jahre und die Ergebnisse zeigten eine altersgemäße psychomotorische Entwicklung.

Für diese zweite Durchführung wurde unter Beibehaltung der psychomotorischen Aufgabenstellung der Text der drei Geschichten leicht verändert und gekürzt, die Zahl der in der Geschichte auftauchenden Personen verringert und die märchenhaften Elemente auch sprachlich stärker herausgearbeitet mit dem Ziel, die Möglichkeit der Sprachbeteiligung für die Kinder während des Rollenspiels zu erweitern.

Indem die Pädagog(inn)en zusammenarbeite-

ten und das Verfahren gemeinsam an ihren Kontext anpassten, auch auf den Zusammenhang von Bewegung und Sprachentwicklung hin, konnten Elemente eines gemeinsamen Bildungsverständnisses entwickelt werden und eine koordinierte Förderung der Kinder im Bereich Bewegung und Sprache erreicht werden. Zudem wurde eine passende Handreichung und Material zusammengestellt, das nun weiteren interessierten Kitas des Einzugsgebietes der Schule zur Verfügung gestellt werden kann.

Durch die Beschäftigung mit diesem Verfahren wurden die Pädagog(inn)en aufmerksamer gegenüber psychomotorischem Verhalten auch in anderen Spiel- und Alltagssituationen und ihre Beobachtung wurde differenzierter. Dies stützte wiederum die Arbeit mit und an der Bewegungslandschaft.

4 Ausstattung und Gestaltung der Bewegungslandschaft

Raum und Material

Die Bewegungslandschaft wird in der Aula der Schule aufgebaut. Die Spielfläche ist 21m lang und 14m breit, an der Stirnseite des Raumes befindet sich zusätzlich eine erhöhte Bühne. Der Raum ist hell durch großzügige Fenster-



fronten an den Längsseiten und wirkt zudem durch den hellen Parkettboden freundlich.

Fest installiertes Material

Fest angebracht in der Aula sind zwei Sprossenwände, acht in einer Schiene hängende Taue, die sich durch die unten angebrachten „Swingtops“ (runde Gummisitze) zum Schaukeln und Klettern eignen und eine Sackschaukel, die auch körperbehinderten Kindern das Schaukeln ermöglicht.

Zudem befinden sich in der Aula drei Turnbänke, zwei kleine Kästen an den Wänden, eine große Weichbodenmatte und zwölf Gymnastik-Bodenmatten in einer Ecke des Raumes, in einer anderen ein kleiner Ständer mit einem Basketballkorb.

Weiteres Material

In zwei der Aula benachbarten Materialräumen werden weitere flexibel einsetzbare Materialien übersichtlich gelagert. Dazu zählt ein Bauelementesatz und kleineres Spielmaterial, das in durchsichtigen Plastikkisten mit Beschriftung aufbewahrt wird (siehe Materialliste der Bewegungsbaustelle).

Aufbau und Gestaltung

Mit Hilfe der Materialien wird jeweils eine Bewegungslandschaft gestaltet, wobei schwer transportierbare Materialien in der Regel den gesamten Tag über genutzt werden, kleine Materialien je nach Gruppenwunsch dazukommen oder ausgetauscht werden.

Beim Aufbau der Bewegungslandschaft ist es wichtig, darauf zu achten, dass der Raum in übersichtlich getrennte Bereiche aufgeteilt wird, damit sich die Kinder nicht gegenseitig behindern, sondern sich sicher und ungestört bewegen und ausprobieren können. Benutzt man z. B. die Rollbretter und Pedalos, ist die „Fahrbahn“ durch Begrenzungskegel gekennzeichnet, der Platz um die Taue ist nur zum Schaukeln und Klettern da usw.

In der Regel stehen als feste Bestandteile der Bauelementesatz in verschiedener Kombination, die Kletterwand in Variation und die Taue zur Verfügung. Meist gibt es auch eine Spielfläche, auf der unterschiedliche Geräte nebeneinander ausprobiert werden können z. B. Springseile, Schwungbänder, Stelzdosen.

Bei der Auswahl des Spielmaterials werden neben der räumlichen Aufteilung auch die



Möglichkeiten verschiedener Bewegungsformen berücksichtigt, d. h. sowohl grob- wie auch feinmotorische.

Insgesamt sollte das Angebot überschaubar sein. Zu viel verschiedenes Spielmaterial reizt zwar dazu, alles auszuprobieren, verringert aber auch die Chancen, sich mit einem Spielmaterial nicht nur oberflächlich, sondern intensiver zu beschäftigen, Ideen zu entwickeln, gemeinsame Spielideen zu finden. So können z. B. mit den Schwungbändern Halbkreise, Kreise, Achten, Schlangenlinien, Zickzacklinien, Schlaufenlinien u. a. erzeugt werden.

Angebot für verschiedene Altersstufen

Die Auswahl der Bewegungsangebote ist abgestimmt auf Kinder im Alter von drei bis sieben Jahre und berücksichtigt ihre unterschiedliche Entwicklung im Bereich der Motorik.

Insofern sind Materialien geeignet, bei denen sich der Schwierigkeitsgrad zur Bewältigung einer Aufgabe variieren lässt (z. B. über eine Turnbank kann man kriechen, im Vierfüßlerstand krabbeln, gehen, laufen, auf einem Bein stehen und sich drehen, etc.). Das Spielmaterial soll die Kinder dazu anregen, sich mit ihm experimentell und spielerisch auseinanderzu-

setzen.

Im Alter von drei Jahren haben Kinder durch aktive Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt elementare Bewegungen und Bewegungsgrundformen entwickelt. Dazu gehören Gehen, Laufen, Treppensteigen im Wechselschritt, Herunterspringen, Hüpfen, Balancieren, Kriechen, Sichwälzen, Rollen, Schieben, Ziehen, Greifen, Tragen, zufälliges, noch nicht Ziel gerichtetes Fangen und Werfen (Vgl. Zimmer 2005, S.10; Schönrade/Pütz 2000, S. 38f.).

Im Alter zwischen vier und sechs Jahren ist die motorische Entwicklung durch die Differenzierung der Grundformen der Bewegung bestimmt. Dazu gehört neben der quantitativen Leistungssteigerung, die qualitative Verbesserung und Verfeinerung der Bewegungsabläufe sowie die Möglichkeit, sie unterschiedlichen Situationen anzupassen. Ebenso lernen Kinder in diesem Alter, Bewegungsformen miteinander zu kombinieren (z. B. werfen und fangen, aus dem Lauf über ein Hindernis springen etc.). (Vgl. Schönrade/Pütz 2000, S. 35, Zimmer 2005, S.10).

Während jüngere Kinder sich noch eher individuell an und mit den Spielgeräten ausprobieren, orientieren sie sich bald aber auch an



den anderen, imitieren und variieren deren Bewegungsverhalten, kombinieren Bewegungsgrundformen. Aus dem Nebeneinander entwickelt sich zudem ein Miteinander, werden mit einem Partner oder in der Gruppe Ideen in Kooperation verwirklicht und ausgestaltet, Spiele erdacht, Regeln gefunden und eingehalten.

Dieses „Voneinander-Lernen“ ist der große Vorteil des offenen Bewegungsunterrichts in einer altersgemischten Gruppe, nicht nur bezogen auf die Motorik, sondern auch auf den sozialen und kommunikativen Umgang miteinander.

Pädagogische Ansätze zur Verbindung von Bewegung und Sprache

Beim Spielen und der Bewegung in der Bewegungslandschaft lassen sich vielerlei Anlässe für sprachliches Handeln im realen Kontext und auf der Symbolebene finden.

- Spiele und Regeln vereinbaren: Verhaltensregeln beim Benutzen der Bewegungslandschaft werden eingeführt, wiederholt und verinnerlicht. Die Kinder können beim Aufbau der Landschaft mit einbezogen werden (Welche Materialien mögen sie

besonders gern? Was und wie spielen sie damit etc.?). Die sozialen Regeln im Umgang miteinander während des Spiels in der Bewegungslandschaft werden entwickelt, akzeptiert und wieder erinnert, Konflikte müssen erörtert und Lösungen oder Absprachen gefunden werden. Die Kinder werden angeregt, gemeinsam Spielideen und Rollenspiele zu erfinden und zu verwirklichen, dabei müssen sie auch selbstständig individuelle, auf ihr Spiel bezogene Verhaltensregeln aushandeln. Sie können individuell zwischendurch oder am Ende der Spielzeit in der Gruppe reflektierend erzählen, was sie heute besonders gern gemacht haben, was sie neu gelernt haben oder noch besser können und/oder ihre spielerischen Erfindungen präsentieren. Daraus können sich Vorschläge und Pläne für den nächsten Termin entwickeln.

- *Bewegungsbaustelle:* Als weiterer Schritt in der inhaltlich-methodischen Entwicklung des Projekts kann die Umwandlung der — schon fertigen — Bewegungslandschaft zu einer Bewegungsbaustelle gelten. Für die Kinder stehen Materialien als Elemente und Bausteine bereit, aus welchen sie selbst die Landschaft verändern können. Beim Planen und Bauen



entstehen vielerlei Situationen, in welchen die Kinder miteinander sprechen und sich absprechen.

- *Bewegungsspiele mit sprachlichen Elementen:* Dies können spielerische Übungen sein, die die Sprechmotorik selbst betreffen (z. B. Atemübungen, Pustespiele, Lippen- und Zungenübungen) oder mimische und/oder gestische Umsetzungen in Pantomime (z. B. Nachahmen von Tieren oder Fahrzeugen) oder Fingerspiele und Spiel- und Tanzlieder. Ebenso kommen andere, sprachliche Aufforderungen umsetzende Spiele und Übungen in Frage (z. B. „gehen“ in vielen Variationen, „Fischer, Fischer, wie tief ist das Wasser?“ u. a.). Im Materialanhang befinden sich Karten zu verschiedenen Bewegungsspielen mit sprachlichem Aspekt geordnet nach den Kategorien „Fingerspiele“, „Spiellieder“, „Bewegungsgeschichten“, „Spiele zum Wortfeld ‚gehen‘“, Spiele zu sprachlichen Gegensätzen“, Spiele mit Sprachanteil oder zur auditiven Wahrnehmung“, Spiele zum Körperschema und zur Raum-Lage-Orientierung“. (Siehe Beispiele zu Bewegungsspielen im Materialanhang)

- *An die Situation geknüpfte, spezielle*

Möglichkeiten der Sprachförderung z. B. die der Wortschatzerweiterung (Vgl. Jampert, S. 97f.): Je nach Spiel kann der Fokus auf ein bestimmtes Wortfeld (z. B. Wortfeld „gehen“), auf die Raum-Lage-Orientierung, auf das Körperschema, auf Geräte und Materialien (Nomen), auf Materialeigenschaften (Adjektive) oder auf Raum- und Zeitbegriffe gelenkt werden.

Raumnutzungs- und Stundenplanung

Als sogenannter „Kitatag“ (jeweils Mittwoch) ist die Nutzung der Aula als Bewegungslandschaft in der Stundentafel der Schule und in den Raumnutzungsplan fest eingetragen. So können mehrere Kitas hintereinander die Landschaft nutzen.

Die Schulklass, die in der ersten Stunde an diesem Tag in der Aula Unterricht hat, baut im Rahmen ihres Unterrichts die Bewegungslandschaft auf. Anschließend wird sie von verschiedenen Kitagruppen nach einem mit allen Beteiligten abgesprochenen Belegungsplan genutzt. Eine Kita, z. Zt. das Kinderhaus Binger Straße, übernimmt mit dem letzten Termin auch den Abbau der Materialien.

Den Schlüssel für die Materialräume erhal-



ten die Erzieher/innen im Sekretariat. Jede Gruppe kann sich hier nach individuellen Wünschen bedienen, ist allerdings auch gebeten, diese Materialien wieder aufzuräumen, ebenso wie den vorgefundenen Zustand der Bewegungslandschaft wiederherzustellen. Die Vereinbarungen hierzu werden in Treffen zwischen Kitas und Schule geklärt und von den Kitaleitungen in ihren Einrichtungen weitergegeben.

Alle beteiligten Einrichtungen erhalten den Belegungsplan und entsprechende Adressenlisten, so dass über eine Telefonkette auftretende Probleme der Nutzung schnell abgestimmt werden können. Inzwischen haben die beteiligten Kitas beim Benutzen der Schulräume Sicherheit gewonnen und bauen in Absprache miteinander auch selbstständig nach Bedarf Bewegungslandschaften auf und wieder ab.

5 Gelingensbedingungen und Stolpersteine des Projekts „Bewegung und Sprache“

5.1 Gelingensbedingungen

- ☞ Gegenseitige Information über die institutionellen Rahmenbedingungen der jeweili-

gen Einrichtung sowie über pädagogische Konzepte und Methoden;

- ☞ der Wunsch, in diesem auf die Bildung des Kindes bezogenen Dialog eine gegenseitige Wertschätzung (statt Abgrenzung) zu erreichen als Basis für die gemeinsame Arbeit;
- ☞ Einigkeit darüber, Kita und Schule als aneinander anschließende und aufeinander bezogene Bildungsinstitutionen zu verstehen;
- ☞ Planung von überschaubaren ersten Schritten der Kooperation beider Institutionen;
- ☞ klare und realistische Zielsetzungen;
- ☞ klare Zuständigkeiten;
- ☞ klare zeitliche Absprachen.

5.2 Stolpersteine

- Zunächst gab es keinen festen Tag für die Nutzung der Bewegungslandschaft im Stunden- und Raumnutzungsplan der Schule.



- Bei sehr großer Altersstreuung ist die Möglichkeit gleichzeitiger gezielter sprachlicher Förderung in der Gruppe erschwert.

6 Verknüpfung mit anderen Projekten

Neben dem Projekt „Bewegung und Sprache“ pflegen Kita(s) und Grundschule weitere Kontakte. Zu diesen Kooperationen gehören:

- die Planung und Durchführung eines Kitatages, an dem Kitakinder die Schule besuchen und sich umsehen können;
- regelmäßige gemeinsame Treffen mit den Leitern und Leiterinnen der umliegenden Kitas, um über inhaltliche und organisatorische Fragen der Kooperation zu sprechen (ca. alle acht Wochen);
- das Projekt „Wir lassen den Lesedrachens steigen“: Kinder werden systematisch an Bücher herangeführt, indem sie vom Kitaalter an bis zur 6. Klasse regelmäßige Lesezeiten in der Bibliothek, die im Gebäude der Schule untergebracht ist, besuchen;
- Kennenlernen und Beteiligen der Kitas am Schulleben (Feste, Präsentation der Projekt-

woche, andere Schulveranstaltungen;

- Einrichtung eines jeweils zusätzlichen Termins von Schulaufführungen der Theater-AG für die umliegenden Kitas; der Besuch der Aufführung erfolgt gemeinsam mit den JüL-Gruppen (vorher mit den ersten/zweiten Klassen);
- Ausleihen von Spielmaterial, welche nach verschiedenen Themen in entsprechenden „Themenkisten“ sortiert sind:

Kiste: basales Lernen

zur Förderung der visuellen, auditiven, taktilen und kinästhetischen Wahrnehmung

Kiste: Sprachspiele zur Sprachförderung,
insbesondere zur Förderung der Kommunikation, der Artikulation, des Wortschatzes, der Grammatik und der phonologischen Bewusstheit

Kiste: „Mathe-Kings“

zur Förderung des aktiven, konstruktiven Erwerbs mathematischer Grunderfahrungen (Sortieren, Klassifizieren, Ordnung erkennen, Aufbau des Konzepts der Zahl und erste Rechenoperationen, geometri-



sche Formen entdecken, Wiegen, Messen, Vergleichen)

Anmerkung: Die erstgenannten Punkte finden seit dem Schuljahr 07/08 in Zusammenarbeit mit allen Kitas im Einzugsbereich statt, während die Erprobung und Ausleihe des Spielmaterials bisher nur innerhalb des Tandems erfolgt ist und der Transfer auf alle Kitaeinrichtungen aus zeitlichen Gründen noch aussteht.

7 Ergebnisse und Zukunftsperspektiven

7.1 Evaluation

Der Erfolg des Projekts wurde durch folgende Methoden evaluiert:

- Beobachtung
- Ausweitung der Nachfrage auf Angebote
- Einzelgespräche mit und Rückmeldungen von Lehrern und Lehrerinnen, Erziehern und Erzieherinnen, Kitaleitungen und Eltern

7.2 Ergebnisse des Projekts

- Eingeschulte Kinder, die als Kitakinder die Bewegungslandschaft besucht haben, zeigen weniger Ängste in der Schule (sie kennen das Gebäude, grüßen Lehrer/innen und Personal, kommen nach Aussage von Saph-Lehrern und -Lehrerinnen besser zurecht).
- Es besteht seitens der Kitas im Einzugsgebiet großes Interesse an der Bewegungslandschaft und sie wird regelmäßig genutzt.
- Alle Kitas im Umfeld besuchen zu verschiedenen Anlässen die Schule.
- Die Kooperation zwischen Kitas und Schule ist enger geworden, indem
 - ✓ ein jährlich stattfindender Kitatag eingeführt wurde,
 - ✓ Projekte in der Schule für die Kitas in der Präsentationsphase geöffnet werden,
 - ✓ es regelmäßige Treffen mit den Leitungen der umliegenden Kitas gibt,
 - ✓ Material zur Durchführung des Diagnoseverfahrens („Die Abenteuer der kleinen



Hexe“) zusammengestellt und zur Ausleihe vorbereitet wurde,

- ✓ ein gemeinsamer differenzierter Blick auf die Entwicklung der Kinder (auch durch die Arbeit mit „der kleinen Hexe“) entwickelt wurde.

Die Akzeptanz und die Bereitschaft zur Mitarbeit im Kollegium ist größer geworden.

- Eltern zeigen an der Kooperation Interesse und fragen in „ihren“ Kitas nach der Zusammenarbeit.

- Wünschenswert wären gemeinsame Fortbildungen von Erziehern und Erzieherinnen sowie Lehrern und Lehrerinnen beginnend mit dem Bereich Bewegungserziehung und sprachliche Förderung (z. B. Vorstellen des Diagnoseverfahrens und Möglichkeiten sprachlicher Förderung in der Bewegungserziehung).

7.3 Zukunftsperspektiven

Zu den Zukunftsperspektiven zählen die Pläne, das Projekt auf weitere Kooperationen zwischen Kitas und Schulen auszudehnen.

- Der Aufbau und die Nutzung der Bewegungslandschaft sollte zunehmend von den Kitas selbstständig organisiert werden.
- Geplant ist eine über den Istzustand hinausgehende Kooperation von Kitas und der Schule in Form einer individuelleren Zusammenarbeit von einzelnen Klassen und Kitagruppen.



8 Kontaktdaten und Angaben zu den Einrichtungen

Grundschule am Rüdesheimer Platz
Rüdesheimer Str. 24–30
14197 Berlin

Tel.: 030-820094-0
Fax: 030-82009433

E-Mail: sekretariat-garp@t-online.de
Website: www.garp.in-berlin.de

Schulleitung: Thomas Wollschläger
Ansprechpartnerin: Sybille Lehr

Schülerzahl (Schuljahr 08/09): 585
Schüler/innen in der Saph: ca. 200 (Klassen
1–3 jahrgangsübergreifend: 309)
Anzahl der Kolleg(inn)en: 40
Anzahl der sonstigen Mitarbeiter/innen: 30

Kinderhaus Binger Strasse e.V.
Bingerstr. 65
14197 Berlin

Tel.: 030-821 50 91

E-Mail: kinderhaus@freenet.de
Website: www.kinderhaus65.de

Kitaleitung und Ansprechpartner: Sascha
Kohlsdorf

Kinderzahl (Kitajahr 08/09): max. 34
Zahl der Vorschulkinder pro Jahr: ca. 12
Anzahl der Kolleg(inn)en (08/09): 5
Anzahl der sonstigen Mitarbeiter/innen: 2

Lage und Einzugsbereich:

Die Umgebung der Schule und des Kinderhauses kann man als gutbürgerlich bezeichnen.

Die Schule hat einen Anteil an Kindern nicht deutscher Herkunftssprache von ca. 20%. Ein Sechstel der Schülerschaft hat eine Lehrmittelfreiung.

Sowohl Schule als auch Kinderhaus können auf eine rege Elternmitarbeit bauen. Das Engagement der Elternschaft prägt viele Aktionen in beiden Einrichtungen.

Materialanhang

Material zur Bewegungsbaustelle

Größeres Spielmaterial:

- Bauelemente-Satz (2 Kästen, 1 Leiter, 1 Rutsche, 1 Brücke/ Wippe)
- 2 Sprossenwände
- 4 Turnbänke
- 2 kleinere Kästen
- 1 große Weichbodenmatte
- 12 Gymnastikbodenmatten
- 8 hängende Tauen mit Swingtops
- 1 Sackschaukel
- 2 Rollbretter
- 1 Rollwagen
- 3 Pedalos
- 1 Barren-Pedalo
- 4 Geschicklichkeitsbretter/Balancierwippen
- 3 kindgroße Bälle
- 1 großer Noppenball
- 1 Tunnelball
- 2 Riesenkreisel
- 1 Basketballkorb

Kleineres Spielmaterial:

- Hüpfsäcke
- Matte mit Hüpfkästchen
- Springseile, Pferdeleinen, Mannschaftsbänder
- bunte Sport-Fliesen
- Schaumstoffteile
- Schaumstoffwürfel
- kleine Hütchen, Begrenzungskegel
- Gymnastikreifen
- Plastikscheiben
- Hand- und Fußabdrücke aus Plastik
- Twister-Spiel
- Tanzsäcke
- Kriechtunnel
- Balancier- und andere Tauen
- Stelzdosen
- Medizinbälle, große und kleine Softbälle, Gymnastikbälle, Basketbälle, Massagebälle
- Wurfspiele
- bunte Chiffontücher
- Schwungbänder, Regenbogen-Schwungtücher in verschiedenen Größen
- Kiste mit Rhythmusinstrumenten
- Alltagsmaterialien wie Teppichfliesen, Reisäckchen, Plastikbecher und Luftballons

Sprachanlässe schaffen in Bewegungslandschaften

Der wesentliche Sprachförderaspekt beim Planen, Bauen und Spielen in einer Bewegungslandschaft besteht darin, dass Sprache das Bewegungshandeln begleitet und ergänzt. Voraussetzung für kooperativ planende und bauende Aktivitäten ist, dass die Kinder Bewegungslandschaften kennen und bereits vielfältige Bewegungserfahrungen darin sammeln konnten. Die Pädagoginnen vergegenwärtigen sich den Fachwortschatz der Bewegungslandschaft (z.B. Rollbrett, Pedalos etc.) zunächst gemeinsam, um die spezifischen Begriffe den Kindern dann in vielfältigen Situationen vorzustellen.

Die Aktivitäten in der Bewegungslandschaft werden von den Kindern in anschließenden Gesprächen verbalisiert, indem sie den anderen Kindern ihre Bewegungserlebnisse beschreiben. Nachbesprechungen von Bewegungsaktivitäten sollten sehr zeitnah durchgeführt werden, da die Bewegungen den Kindern noch sehr präsent sind und sie die verwendeten Geräte noch sehen können.

Folgende Spiele können helfen, die Voraussetzungen für das selbstständige Bauen einer Bewegungslandschaft zu schaffen und zu festigen:

Baustellendiktat

Ein Kind beschreibt einem anderen Kind einen Bewegungsablauf, den es in der Landschaft ausgeübt hat. Das andere Kind vollzieht die Bewegungen nur nach der Beschreibung nach.

Baumeister

Die Kinder erweitern eine nicht vollständig aufgebaute Landschaft, z.B.

„Stelle einen großen Kasten an das Ende der rechten Turnbank. Hole vier Reifen und lege sie in eine Reihe in die Mitte der Aula.“

Suchspiel

Die Kinder erhalten Suchanweisungen:

„Sucht euch ein Gerät aus, auf dem man balancieren kann und balanciert darüber.“

„Sucht das Gerät, auf das man am höchsten klettern kann!“

„Sucht ein Gerät, auf dem mehrere Kinder schaukeln können!“



Im Zauberwald

Die Pädagogin erzählt, dass ein Zauberer sie verzaubert hat und sie dadurch bestimmte Wörter (z.B. Verben der Bewegung, Präpositionen) nicht mehr sagen kann. Anstelle des richtigen Wortes setzt sie das Fantasiewort "flöpst" ein. Sie braucht nun die Hilfe der Kinder um erlöst zu werden. Die Aufgabe lautet: Es müssen zehn Bewegungen an verschiedenen Geräten durchgeführt und richtig benannt werden.

Beispiel:

„*Flöpst* zum großen Kasten und *flöpst* darauf.“

Ein Kind muss nun die entsprechenden Verben rennen/ laufen etc. und springen/ klettern etc. finden, ein anderes Kind führt dann die Bewegung aus.

Geschicklichkeitsstaffel

Die Kinder wurden in zwei Gruppen eingeteilt. Jeweils zwei Kinder vollziehen einen Parcours in der Landschaft nach, den die Pädagogin zuvor beschreibt.

„Rennt zur großen Weichbodenmatte. Klettert auf die zehnte Stufe der Sprossenwand und legt zwei kleine Bälle in den Reifen!“

Wichtige Wörter aus der Bewegungslandschaft

Verben:

laufen, springen, balancieren, kriechen, schieben, rollen, hängen, klettern, fangen, werfen. bauen, aufeinanderstellen, tragen, schleppen...

Substantive:

Matte, Kasten, Rollbrett,... (siehe Materialliste)



Adjektive:

dick, dünn, leicht, schwer, hoch, niedrig, schräg, gerade, schnell, langsam

Kinder planen und bauen ihre eigene Bewegungslandschaft

Ist die Bewegungslandschaft erst einmal eingeführt, können erste Schritte zum eigenen Planen und Bauen unternommen werden.

In der Kita/ im Klassenraum werden die in der Baustelle stehenden Geräte von den Kindern zunächst aus verschiedenen Alltagsmaterialien nachgebaut. Es bietet sich an, Fotos von den Geräten aufzuhängen.

Gemeinsam wird das Modell einer Bewegungsbaustelle geplant. Die Kinder müssen genau begründen, warum sie die einzelnen Geräte an eine bestimmte Stelle platzieren wollen und tauschen sich dadurch sehr fachbezogen untereinander aus.

Nachdem das Modell entworfen wurde, wird dieses in den Mehrzweckraum oder die Turnhalle gebracht und nachgebaut. Auch hier ergeben sich immer wieder Anlässe miteinander zu kommunizieren. Interessante Gespräche entstehen, wenn den Architekten „Fehler“ bei der Planung unterlaufen sind. Bei einem Modell hatten die Kinder so viele Geräte verwendet, dass kein Platz mehr vorhanden war, um sich zu bewegen. Die Kinder mussten also eine Einigung finden, welche Geräte wieder entfernt werden müssen.



Variation

Vom Modell zum Plan

Die Kinder entwerfen aus dem Modell einen Plan, indem sie die Geräte auf Pappe zeichnen und ausschneiden. Als Vorübung bietet sich das „Fotografenspiel“ an.

Die Kinder stehen vor einem einfach zu zeichnenden Gegenstand und überlegen, wie ein Foto aussehen könnte, wenn sie auf der rechten/ linken Seite des Gegenstandes bzw. vor oder hinter dem Gegenstand stehen. Sie zeichnen den Gegenstand aus der jeweiligen Perspektive sehr vereinfacht. Spannend wird es, zu überlegen, wie man den Gegenstand zeichnen müsste, wenn man wie ein Vogel über ihm fliegen könnte.

Nachdem sie die Geräte gezeichnet und ausgeschnitten haben, wird auf der Grundlage des zuvor gebauten Modells ein Plan angefertigt. Auf der Grundlage des Plans wird die Baustelle in der Turnhalle aufgebaut.

„Die Abenteuer der kleinen Hexe“

ein förderdiagnostisches Beobachtungsverfahren zur Erfassung des sensomotorischen Entwicklungsverlaufs bei 4-8jährigen Kindern

Zu Beginn ihres Buches „Die Abenteuer der kleinen Hexe — Bewegung und Wahrnehmung beobachten, verstehen, beurteilen, fördern“ erläutern die Autoren Silke Schönrade und Günter Pütz, was sie unter Förderdiagnostik verstehen und zeigen praxisorientierte Kriterien zur Beobachtung von psychomotorischem Verhalten von Kindern in Alltagssituationen auf, die sich auf die Bereiche Motorik, Wahrnehmung, Emotionalität und Selbstkonzept, Spielverhalten und Sozialverhalten erstrecken.¹

Um das Ziel, psychomotorische Entwicklung fördern, verwirklichen zu können, müssen Beobachtungen eingeordnet, verstanden und beurteilt werden können. Bewegung und Wahrnehmung sind eng miteinander verknüpfte Bereiche. Der leichten Orientierung halber werden die Entwicklungsverläufe beider Bereiche im Folgenden getrennt dargestellt. Dabei wird darauf hingewiesen, dass die zeitliche Zuordnung einzelner Phasen eine eher grobe ist, der Entwicklungsverlauf jedes Kindes ein individueller ist.

Zuerst geben die Autoren einen kurzen Abriss über die kindliche Bewegungsentwicklung von der Geburt bis zum Schulalter (ebd. S. 26), um dann den Verlauf der Entwicklung verschiedener Bewegungsgrundformen genauer zu beschreiben: das Greifen, die aufrechte Haltung und die Fortbewegung bis zum Gehen, das Gehen und Laufen, das Klettern und Steigen, das Springen und Hüpfen, das Werfen und Fangen, das Wälzen und Rollen und das Balancieren.

Daran schließt sich eine kurze Einführung in die verschiedenen, für die psychomotorische Entwicklung bedeutsamen Wahrnehmungsbereiche an: die vestibuläre Wahrnehmung, die kinästhetische Wahrnehmung, die visuelle Wahrnehmung, die auditive Wahrnehmung und die taktile Wahrnehmung.

Abschließend wird die sensomotorische Entwicklung innerhalb eines Orientierungsrahmens noch einmal schematisch dargestellt (ebd., S. 53).

In der Einführung zur Durchführung des Verfahrens „Die Abenteuer der kleinen Hexe“ zeigen die Autoren noch einmal gebündelt auf, in welchen Aufgaben welche für die Entwicklung des Kindes relevanten motorischen und psychomotorischen Dimensionen beobachtet werden: Vestibuläre Wahrnehmung/Gleichgewicht, kinästhetische Wahrnehmung, taktil/taktil-kinästhetische

¹ Schönrade, S. und G. Pütz (2000). Die Abenteuer der kleinen Hexe. Dortmund: Borgmann Media Edition. S. 25

Wahrnehmung, Körperschema, Körperkoordination, Visuelle Wahrnehmung, Auge-Hand und visumotorische Koordination, visuelles Gedächtnis, visuelles Operieren, visuelle Figur-Grundwahrnehmung, Augenmuskelkontrolle, auditive Wahrnehmung, Richtungshören, Lateralität, Bilateralintegration, Präferenz- und Leistungsdominanz (ebd. S. 65).

Die psychomotorischen Aufgaben sind eingebettet in eine märchenhafte Handlung, nämlich die Abenteuer der kleinen Hexe. Die Kinder werden zu Beginn jeder Geschichte in eine magische Welt „gezaubert“ und am Ende natürlich wieder zurück. Innerhalb eines angeleiteten Symbol- und Rollenspiels helfen sie der kleinen Hexe, indem sie die gestellten Aufgaben mit ihr lösen. Durch diese Art der Darbietung wird die Spielfreude der Kinder aufgegriffen, ihre Phantasie angeregt, ihre Hilfsbereitschaft und Leistungsbereitschaft gefordert. Und gleichzeitig bewegen sie sich innerhalb der erzählerischen Welt des Märchens, lernen seine Bevölkerung kennen und typische Strukturelemente wie Reim und Zauberspruch, die Wiederholung, die Magie der Zahl u. a. und erweitern so ihren sprachlichen Horizont.

Fingerspiele

Bei Fingerspielen wird Sprache gestisch in Bewegung umgesetzt, wobei durch die Konzentration auf die Hände feinmotorische Fähigkeiten geschult werden.

Möglichkeiten der Sprachförderung:

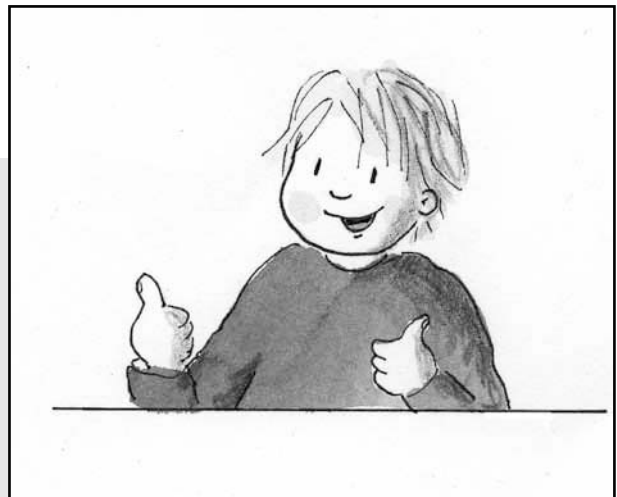
Mit Fingerspielen können sich Kinder spielerisch Satzstrukturen einprägen und Sprachrhythmen verinnerlichen. Durch die Wiederholung feststehender Sprachstrukturen und die Verbindung mit Bewegung sind Fingerspiele gerade auch für Kinder nicht deutscher Herkunftssprache geeignet. Fingerspiele fordern die Kinder dazu heraus, sprachliche Formen zu verstehen und anzuwenden (z.B. die Beugung von Verben, verschiedene Satzformen etc.).

(Vgl. Jampert, K. u. a. (2009). Kinder-Sprache stärken. Weimar: Verlag das Netz)

Beispiele:

Mit Fingern gespielte Geschichten

Zwei Daumen dick und klein
steigen in ein Schiffchen rein.
Schiffchen fährt hinaus aufs Meer,
beide Daumen freuen sich sehr.
Kommt der wilde Wind daher,
bläst sie raus aufs weite Meer.
Den Daumen wird ganz bang zumut':
„Ach, lieber Wind, sei doch so gut
und stell das wilde Blasen ein,
wir fürchten uns so ganz allein!“
Da bläst der wilde Wind nicht mehr
und schickt den Sonnenschein aufs Meer.
Die Daumen segeln heim geschwind
und rufen: „Dankeschön, Herr Wind!“



Ein Hand-Schiffchen mit zwei Seefahrern (Daumen) schaukelt aufs Meer hinaus. Der Wind wird durch Pusten angedeutet. Die Wellen werden immer höher, fast kippt das Schiffchen um..., aber dann ist alles noch einmal gut gegangen.

(Idee entnommen aus Kreusch-Jacob, D.: Finger spielen - Hände tanzen)

Spiele, in denen die Finger benannt oder gezählt werden

Beim Mühlenhaus zu Butzlabee

Ich ging einmal nach Butzlabee,
da kam ich an 'nen großen See,
am Ufer stand ein Mühlenhaus,
da schauten fünf Hexen zum Fenster raus.
Die erste sprach: „Komm, iss mit mir!“,
die zweite rief: „Komm, sprich mit mir!“,
die dritte bat: „Komm, spiel mit mir!“,
die vierte sang: „Komm, tanz mit mir!“,
die fünfte nahm den Mühlenstein
und warf ihn mir ans linke Bein.
Da schrie ich laut: „Ojemine,
ich komm' nie mehr nach Butzlabee!“

Die Finger werden analog zu den Hexen einzeln mit Daumen und Zeigefinger der anderen Hand angefasst.

(Idee entnommen aus Kreusch-Jacob, D.: Finger spielen - Hände tanzen)

Spiele mit allen Fingern und mit den Händen

Der Fischer

Ich hab' gefischt,
ich hab' gefischt,
ich hab' die ganze Nacht gefischt
und leider keinen Fisch erwischt...
nur dich!

Alle Kinder legen ihre Hände auf den Tisch. Der „Fischer“ spricht den Reim und kreist dabei in der Luft mit flachen Händen, Finger gespreizt, über denen der Mitspieler. Beim letzten Vers ziehen alle Kinder die Hände weg und der Fischer versucht eine Hand zu erwischen. Wer erwischt wird, spielt beim nächsten Mal den Fischer.

(Idee entnommen aus Kreusch-Jacob, D.: Finger spielen - Hände tanzen)

Literatur:

Arndt, M./ Singer, W. (Hrsg.): Das ist der Daumen Knudeldick. Ravensburg 1980, 2004
Kreusch-Jacob, D.: Finger spielen - Hände tanzen, Das große Buch der Kinderreime und Fingerspiele. München 1997

Spiellieder

In Spielliedern wird die Sprache gestisch mit Händen bis hin zum Einsatz des ganzen Körpers in Bewegung umgesetzt.

Möglichkeiten der Sprachförderung:

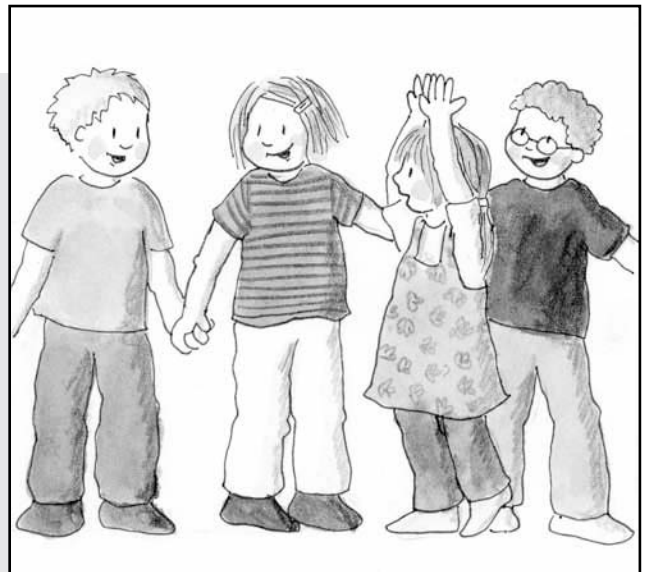
Spiellieder bieten ähnliche Sprachfördermöglichkeiten wie Fingerspiele (siehe Materialkarte), sind aber in der Verbindung mit einer Melodie noch einprägsamer. Sie schulen darüber hinaus die Grundfähigkeiten der auditiven Wahrnehmung und unterstützen damit eine Voraussetzung für gesprochene Sprache. Die rhythmische Gestaltung von Versen und Liedern bildet eine zusätzliche Struktur für sprachliche Inhalte und Formen. Die Bewegungsimpulse geben diesem Gerüst einen weiteren Ausdruck. Lieder zu bestimmten Themen (z.B. Berufe) bieten außerdem Möglichkeiten zur Wortschatzerweiterung. Hier geht es darum, Begriffe zu kennen und zu beschreiben.

(Vgl. Jampert, K. u. a. (2009). Kinder-Sprache stärken. Weimar: Verlag das Netz)

Beispiel:

Es geht eine Zipfelmütz

||:Es geht eine Zipfelmütz
in unserm Kreis herum.:||
Dreimal drei ist neune,
du weißt ja, wie ich's meine,
dreimal drei und eins ist zehn,
Zipfelmütz bleibt stehn, bleibt stehn.
||:Sie rütteln sich,
sie schütteln sich,
sie werfen die Beine hinter sich,
sie klatschen in die Hand,
wir beide sind verwandt.:||



Die Kinder bilden einen Kreis. Ein Kind ist die „Zipfelmütze“ und bewegt sich, während alle singen, innerhalb des Kreises. Die Zipfelmütze wird dabei mit beiden Händen auf dem Kopf angedeutet. Bei „bleibt stehn“ hält es vor seinem Gegenüber an. Beide rütteln, schütteln sich, deuten an, die Beine „hinter sich“ zu werfen und klatschen in die Hände. Danach sind beide Kinder Zipfelmützen, die sich jeweils neue Partner suchen usw.

(trad. Kinderlied)

Weitere Beispiele und Variationen:

„Wer in die Arche Noah will“

Bei diesem Lied werden die Bewegungen der Tiere nachgeahmt, die in die Arche - eine große Matte in der Mitte - steigen: Die Schlangen schlängeln sich auf dem Boden, die Pinguine watscheln, die Frösche hüpfen, die Bären trotten usw.

(Vgl. Zimmer, R./ Vahle, F.: Kinder - Körper - Sprache, S. 66 ff.)

„Jetzt steigt Hampelmann“

Bei diesem Kinderlied, in dem besungen wird, wie Hampelmann den Tag verbringt, werden alle Schlüsselbewegungen von der Gruppe nachgeahmt.

„Wer will fleißige Handwerker sehen“

Hier gilt es, die berufstypischen Bewegungen zu machen. Das Lied lässt sich auch mit neuen Berufen beliebig erweitern.

Literatur:

Zimmer, R./ Vahle, F.: Kinder - Körper - Sprache, Psychomotorisch fördern. Freiburg 2005

Raum für eigene Ideen und Notizen:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

Bewegungsgeschichten

Bei Bewegungsgeschichten wird eine Geschichte erzählt und in Bewegung umgesetzt. Der/die Pädagoge/in kann aber auch nur den Anfangsimpuls setzen und die Kinder entwickeln die Geschichte gemeinsam.

Möglichkeiten der Sprachförderung:

Bei vorgegebenen Bewegungsgeschichten bieten ähnlich wie bei Fingerspielen und Spielliedern die Wiederholung und der Rhythmus ein zusätzliches Gerüst zur Verinnerlichung von Sprachstrukturen. Auch hier kann je nach Thema die Geschichten einen wortschatzerweiternden Aspekt (Verben, Nomen, Adjektive) beinhalten. In einer Art Bewegungslandschaft können auch gemeinsam Lösungsansätze für z.B. das Überwinden eines Flusses im Zauberwald überlegt und gebaut werden. Hier werden Kommunikationsstrukturen angelegt und gefestigt, die der Problemlösung dienen.

Beispiel:

Löwenjagd

(Die Kinder stehen im Kreis oder bewegen sich hintereinander durch den Raum. Man kann die Geschichte auch im Sitzkreis spielen. Dann werden die Schritte mit den Händen auf den Boden klatschend nachgeahmt.)

„Komm, wir gehen auf Löwenjagd! Wir fangen einen ganz großen Löwen. Angst haben wir nicht, oh nein! Seid ihr bereit?

Wir öffnen unsere Tür und gehen hinaus.

Wir schleichen durch die Steppe. Der Boden ist sandig und das Gras ist ganz hoch, wir müssen es beiseite schieben...

Da! Ein Fluss! Wir ziehen unsere Schuhe aus. Wir ziehen unsere Socken aus. Wir ziehen unseren Pullover aus. Wir ziehen unsere Hose aus. Alles schön zusammenlegen und auf dem Kopf festhalten! Jetzt schwimmen wir....! Ah, am Ufer angekommen. Wir ziehen unsere Hose an, wir ziehen unseren Pullover an, wir ziehen unsere Socken an, wir ziehen unsere Schuhe an, weiter geht's!“

(Die Jagd kann nun noch durch Matsch, Steinwüste, auf einen Berg, über Baumstämme, durch einen Sturm führen. Jede neue Umgebung verlangt eine neue Bewegung und dazugehörige Geräusche. Irgendwann erreicht man eine Höhle oder ein Gebüsch.)

„Da! Was ist das?....

EIN LÖWE! Schnell weg!“

(Jetzt wird der ganze Weg im Eiltempo, aber trotzdem mit allen wichtigen Details, und in umgekehrter Reihenfolge zurückgelegt, bis alle wieder sicher im Haus angekommen sind.)



Weitere Beispiele und Variationen:

Ähnlich wie die „Löwenjagd“ lassen sich auch Bewegungsgeschichten im Zauberwald, Weltraum, Dschungel gestalten. Eine spontane Zirkusaufführung bietet auch viele Bewegungsanlässe.

„Herbst“

In drei Phasen („Der Herbst ist da“, „Kleiner Drache“, „Blättertanz“) werden von kleinräumigen Bewegungen (sitzend am Tisch) bis zur großräumigen Bewegung (Einsatz des ganzen Körpers) verschiedene Bewegungsgeschichten zum Überthema „Herbst“ gespielt.

(Vgl. Schneider, M./ Schneider, R.: *Bewegen und Entspannen im Jahreskreis*, S. 7 ff.)

Literatur:

Schneider, M./ Schneider, R.: *Bewegen und Entspannen im Jahreskreis*. Mülheim an der Ruhr 1996

Zimmer, R./ Vahle, F.: Kinder - Körper - Sprache, Psychomotorisch fördern. Freiburg 2005

Raum für eigene Ideen und Notizen:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

Spiele zum Wortfeld „gehen“ am Beispiel „Gehen auf der Linie“

Ausgehend von der von Maria Montessori geprägten Bewegungsübung „Gehen auf der Linie“, bei der die Kinder auf einer auf den Boden geklebten oder gemalten Linie (meist in Form einer Ellipse) gehen, um Gleichgewichtssinn und Körperkoordination zu schulen, können vielfältige Bewegungsspiele mit sprachförderndem Aspekt entwickelt werden.

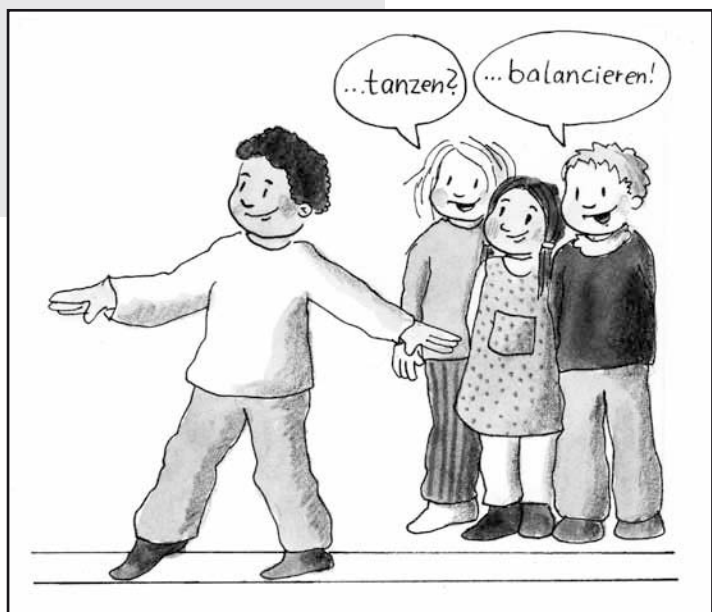
Möglichkeiten der Sprachförderung:

Das Wortfeld „gehen“ wird in seiner Vielfalt erst im eigenen Erleben annähernd erfasst. In der Konzentration auf einen begrenzten Raum mit vorgegebener Bewegungsrichtung können verschiedene Wortarten (Verben des gehens, aber auch Präpositionen wie „hinter“, „vor“ und Adjektive wie „schnell“, „langsam“, „leise“, „laut“) spielerisch erprobt und im Handeln im eigenen Wortschatz verankert werden.

Beispiel:

Rate mal, wie ich geh!

Ein Kind wählt eine Art des Gehens (schleichen, stampfen, balancieren, trappeln, schreiten, auf Zehenspitzen laufen, rennen, hopsen usw.) aus. Bei kleineren Kindern ist es hilfreich, wenn der/die Pädagoge/in flüsternd eine Bewegung vorgibt. Das Kind führt nun der Gruppe die Bewegung auf der Linie vor. Diese müssen erraten, um welche Art des Gehens es sich handelt. Wer es erraten hat, ist als Nächster dran. Es empfiehlt sich, vorher verschiedene Wörter des Wortfeldes einzuführen und auch einmal auszuprobieren. Durch die Verknüpfung von Handeln und Sprechen ist das Spiel auch für Kinder nicht deutscher Herkunftssprache zur Wortschatzerweiterung gut geeignet.



Weitere Beispiele und Variationen:

Gehen auf der Linie mit zusätzlichen Aufgaben

Das Gehen auf der Linie kann durch zusätzliche Herausforderungen ergänzt werden. So muss z.B. ein Behälter mit Wasser oder eine Kerze getragen werden. Hinterher soll jedes Kind berichten: Was fällt mir schwer? Wie gehe ich, wenn ich etwas Schweres/ Kostbares/ Gefährliches transportieren muss?

„Die Karawane“

Einige Kinder gehen dicht hintereinander auf der Linie und bilden eine Karawane. Andere Kinder beschreiben: „Tim geht hinter Lena. Tim geht vor Antonio und Aylin.“ Dann tritt, schleicht, trampelt die Karawane je nach Ansage, ohne den Abstand zueinander zu verändern).

„Wir laufen wie die Tiere“

Diese Spielvariation kann sowohl im Rahmen des Gehens auf der Linie als auch im freien Raum gespielt werden. Dafür werden mit Klebeband Vierecke auf dem Boden markiert, die als Hütten/ Höhlen/ Nester/ Käfige dienen. Die Kinder bewegen sich frei im Raum. Auf ein Signal hin suchen die Kinder ihren Platz als das Tier auf, das ausgerufen wurde (Hund: auf allen Vieren, Vogel: auf Zehenspitzen in kleinen Schritten mit Flügelarmbewegungen, Elefant: die Arme bilden einen Rüssel, Oberkörper ist vorgebeugt, Ente: Hockstellung, Arme als Flügel am Körper, Frosch: in Hockstellung mit nach außen gedrehten Knien und Händen am Boden hopsend). Die Fortbewegungsarten der Tiere werden vorher besprochen und eingeführt.

Literatur:

Bläsius, J.: Gehen auf der Linie - eine Bewegungsübung nach Maria Montessori. Basel 2006

Raum für eigene Ideen und Notizen:

Spiele zu sprachlichen Gegensätzen

In Spielen zu sprachlichen Gegensätzen werden v.a. gegensätzliche Adjektive möglichst zeitnah gegenübergestellt und handelnd nachempfunden.

Möglichkeiten der Sprachförderung:

Sprachliche Gegensätze können in Bewegungen besonders eindrucksvoll dargestellt werden. Die Bedeutung der Gegensätze wird vor allem in ihren Extremen deutlich (schnell = rennen durch den Raum, langsam = in „Zeitlupe“ fortbewegen). Diese Spiele fördern die Wortschatzerweiterung, die Gegensätze werden in der Bewegung erfahren und können so leichter in den eigenen Wortschatz aufgenommen werden.

Beispiel:

Riesen und Zwerge gehen in ihr Haus

Mit Klebeband werden Vierecke auf dem Boden markiert. Diese Vierecke stellen Häuser dar. Jedes Kind sucht sich ein Haus und kennzeichnet es durch Aufkleben seines Namensschildes. Dann bewegen sich die Kinder wie Riesen und Zwerge in einer bestimmten Gangart (je nach Ansage) durch den Raum:

- *groß wie ein Riese (gehen mit hochgereckten Armen)*
- *klein wie ein Zwerg (gehen in Hockstellung)*
- *große Schritte wie ein Riese (gehen in großen Schritten)*
- *kleine Schritte wie ein Zwerg (gehen in kleinen Schritten)*
- *laut wie ein Riese (stampfend gehen)*
- *leise wie ein Zwerg (leise gehen)*
- *usw.*

Die Kinder sollen darauf achten, nicht mit anderen Kindern zusammenzustoßen. Auf ein Zeichen hin geht jedes Kind in sein Haus.



Weitere Beispiele und Variationen:

„Autospiel“

Die Kinder stehen in einem Reifen (Auto), den sie mit beiden Händen festhalten. Auf dem Boden sind Vierecke als Garagen markiert und mit Namensschildern versehen. Die Kinder bewegen sich frei im Raum ohne zusammenzustoßen. Kinder, die zusammenstoßen (Unfall), scheiden aus, ihr Auto ist kaputt. Auf ein Signal hin fahren alle Autos in ihre Garage. Die Autos fahren langsam, schnell, vorwärts, rückwärts, laut, leise usw.

„Gewitterspiel“

Die Kinder laufen mit ausgestreckten Armen umher (Wind). Dann laufen sie leise und schnell auf Zehenspitzen (leichter Regen). Anschließend treten sie mit der ganzen Fußsohle auf (stärkerer Regen). Dann springen sie heftig auf und ab, klatschen in die Hände (Donner und Blitz). Schließlich laufen sie wieder auf Zehenspitzen (leichter Regen) und allmählich kauern sie sich hin und legen sich auf den Boden (das Gewitter ist vorüber).

Sprachliche Gegensätze mit dem Ball erforschen

Ein Ball wird leicht und hart auf den Boden geprellt, hoch und niedrig geworfen, laut und leise aufgetippt usw.

Raum für eigene Ideen und Notizen:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

Bewegungsspiele mit Sprachanteil oder zur auditiven Wahrnehmung

Bei den klassischen Kinderspielen findet man viele Spiele, die Bewegung mit einem hohen Sprachanteil verknüpfen oder zur auditiven Wahrnehmung anregen.

Möglichkeiten der Sprachförderung:

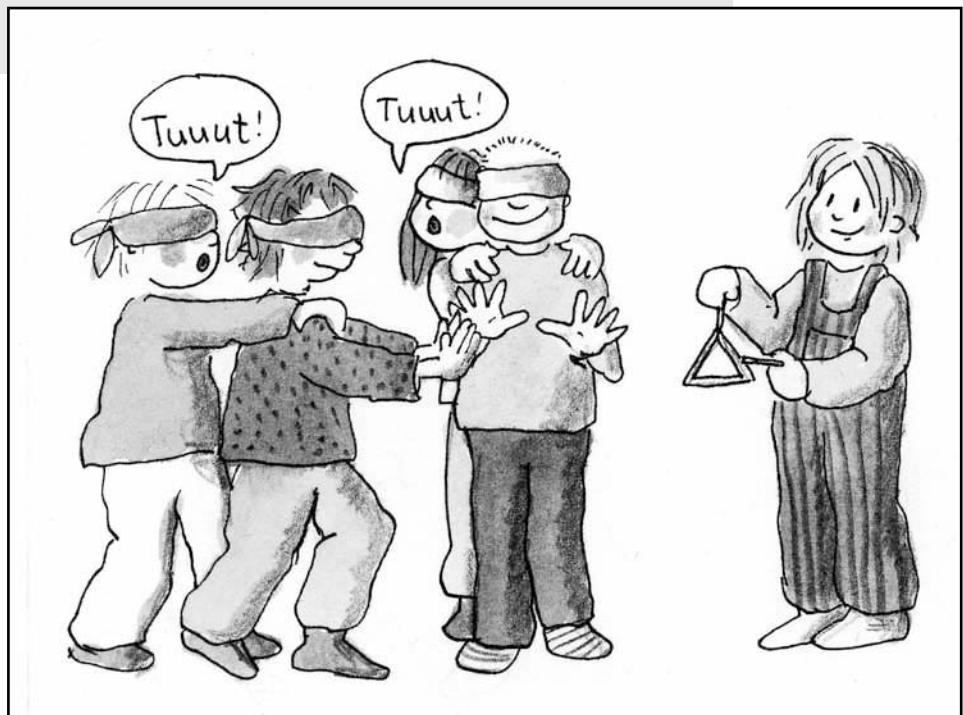
Bewegungsspiele mit hohem Sprachanteil fördern die Wortschatzerweiterung und das Einüben von Sprachstrukturen sowie die deutliche Aussprache.

Die auditive Wahrnehmung bildet eine Grundvoraussetzung zur Ausbildung der sog. phonologischen Bewusstheit, die im Schriftspracherwerb eine entscheidende Rolle spielt. Aus diesem Grund stellen Bewegungsspiele, die einen Schwerpunkt auf das genaue Zuhören und auditive Differenzieren von Klängen legen, eine weitere Möglichkeit zur Sprachförderung dar.

Beispiel:

Hafeneinfahrt

Die Kinder stehen zu zweit hintereinander mit verbundenen Augen an verschiedenen Stellen des Raumes, das hintere hat die Hände auf die Schultern des vorderen gelegt. Sie stellen Schiffe im Nebel dar. Ein Kind spielt den Hafen, steht in einer Ecke des Raumes und weist den Schiffen mit der Triangel den Weg zum Hafen. Das vordere Kind muss als Kapitän des Schiffes versuchen, das Schiff in den Hafen zu führen. Das hintere Kind ahmt leise das Tuten der Schiffssirene nach und warnt so andere Schiffe vor dem Zusammenstoß.



Weitere Beispiele und Variationen:

Bewegungsspiele zur auditiven Wahrnehmung:

„Jakob, wo bist du?“

Die Kinder stehen im Kreis. Einem Kind werden die Augen verbunden. Es muss ein anderes Kind, „Jakob“, suchen und ruft deshalb: „Jakob, wo bist du?“. Dieser antwortet: „Hier!“ (oder gibt ein Zeichen mit der Triangel oder mit Klanghölzern). Kommt das „blinde“ Kind einem anderen Kind als „Jakob“ zu nah, muss dieses den suchenden Spieler durch Händeklatschen vor dem Zusammenstoß warnen.

„Der Plumpsack geht um“

Wenn bei diesem bekannten Spiel die sitzenden Kinder die Augen geschlossen haben und der Plumpsack ein leises Geräusch (z.B. ein Rascheln) beim Ablegen macht, wird die auditive Wahrnehmung besonders angesprochen.

Bewegungsspiele mit Sprachanteil:

„Fischer, Fischer, wie tief ist das Wasser?“

Der „Fischer“ gibt im bekannten Dialog mit der Gruppe vor, in welcher Fortbewegungsart die Kinder das Wasser überqueren können und versucht, eines von ihnen zu fangen (er selbst muss sich ebenso fortbewegen).

„Hexe, Hexe, was kochst du heute?“

Die „Hexe“ steht am Ende des Spielfeldes (mind. 20 m lang). Am anderen Ende des Feldes stehen alle anderen Kinder nebeneinander an einer Startlinie. Sie rufen bei jedem Schritt, den sie in Richtung Hexe gehen, je ein Wort (besser noch eine Silbe) des folgenden Spruches: „Hexe, Hexe, kochst du heute grüne Echse?“ Ruft die Hexe: „Ja!“, bleiben alle regungslos stehen und antworten: „Hmm, wie lecker!“ Ruft die Hexe jedoch: „Nein, ich koche Zitteraaf!“, dann laufen alle zitternd und zähneklappernd zur Startlinie zurück. Wen die Hexe dabei erwischt, der übernimmt in der nächsten Runde ihre Rolle.

(Vgl.: Liebertz, Ch.: Spiele zur Herzensbildung. München 2007, S.27)

Raum für eigene Ideen und Notizen:

Spiele zum Körperschema und zur Raum-Lage-Orientierung

Diese Spiele schulen die Wahrnehmung des eigenen Körpers sowie die des anderen und unterstützen das Erkennen von Raum-Lage-Beziehungen von Menschen und Gegenständen zueinander.

Möglichkeiten der Sprachförderung:

Spiele zum Körperschema und zur Raum-Lage-Orientierung können mit wortschatzerweiternden Aspekten kombiniert werden. Die Körperteile müssen benannt werden oder Präpositionen wie „auf“, „unter“, „neben“, „hinter“ in der Bewegung umgesetzt werden.

Beispiel:

Wo spürst du das?

Zwei Kinder stehen hintereinander. Zunächst mit offenen Augen, später hat das vordere Kind die Augen geschlossen. Das hintere Kind berührt seinen Partner an einem Körperteil. Das vordere Kind muss nun benennen, wo es die Berührung gespürt hat: „Jetzt hast du meine rechte Schulter angefasst.“ Wichtig ist hier, dass nicht auf die Stelle gezeigt werden darf, damit der Sprachanteil hoch bleibt.

Nach einer Weile wechseln die Rollen.



Weitere Beispiele und Variationen:

„Spiegelbild“

Zwei Kinder stehen sich gegenüber, eines ist das Spiegelbild des anderen. Langsam bewegt sich das Kind und sein Spiegelbild muss die Bewegung seitenverkehrt imitieren.

„Roboter“

Ein Kind ist ein Roboter, das andere der Mechaniker, der dem Roboter Bewegungsbefehle erteilt: „Hebe deinen rechten Arm, kratze dich am linken Ohr!“. Nach einer Weile werden die Rollen gewechselt.

„Auf, hinter oder neben?“

Jedes Kind hat einen Kasten vor sich stehen. Ein Kind gibt den Auftrag: „Stellt euch auf den Kasten, rechts neben den Kasten, hinter den Kasten, vor den Kasten!“ usw.

„R wie rechts und L wie links“

Wenn ein Wort mit dem Anfangslaut „R“ (z.B. Rotkohl) ausgerufen wird, müssen alle Kinder auf die rechte Seite der Halle laufen (die rechte Hand haben, sich rechts neben den Stuhl stellen o.ä.), wenn ein Wort mit „L“ ertönt, wird die linke Seite aufgesucht. Bei älteren Kinder können auch Gegenstände oder Bilder hochgehalten werden, sodass der Begriff und sein Anfangslaut selbst ermittelt werden müssen.

Raum für eigene Ideen und Notizen:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Literatur

Auras, T. (2008). Offener Bewegungsunterricht - was ist das? In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 212.213, S. 26ff.

Ayres, J. (1984). Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer Verlag.

Eggert, D. (Hrsg.) (1975). Psychomotorisches Training. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Jampert, K. Zehnbauer, A. Best, P. Sens, A. Leuckefeld, K. Laier, M. (2009). Kinder-Sprache stärken. Weimar: Verlag das Netz.

Jampert, K. Leuckefeld, K. Zehnbauer, A. (2006). Sprachliche Förderung in der Kita. Weimar: Verlag das Netz.

Miedzinski, K. und Fischer, K. (2006). Die neue Bewegungsbaustelle. Dortmund: Borgmann Media Edition.

Oerter, R. (1967). Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth: Auer Verlag.

Schönrade, S. und Pütz, G. (2000). Die Abenteuer der kleinen Hexe. Dortmund: Borgmann Media Edition.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2004). Berliner Bildungsprogramm. Berlin. Verlag das Netz.

Wiedemann, M. (Hrsg.) (2000). Sprachförderung mit allen Sinnen. Weinheim: Beltz Verlag

Zimmer, R. (1999). Handbuch der Psychomotorik. Freiburg: Herder Verlag

Zimmer, R. (2005). Bewegung und Sprache. Wissenschaftliche Texte. München: Deutsches Jugend Institut.

Zimmer, R. und Vahle, F. (2005). Kind - Körper - Sprache. Freiburg: Herder Verlag

